

DELCIVANE TROIAN KOTTWITZ

O QUE SE LÊ NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA? O LUGAR DO
TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL.

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito
para obtenção de grau de Licenciado em Letras Português e Espanhol da
Universidade Federal Da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof. Dr. Mary Neiva Surdi da Luz

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em

11 / 12 / 2014

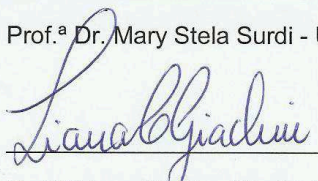
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Mary Neiva Surdi da Luz – UFFS



Prof.ª Dr. Mary Stela Surdi - UFFS



Prof.ª Liana Cristina Giachini

O que se lê nas aulas de Língua Portuguesa? O lugar do texto literário no Ensino Fundamental¹

Delcivane Troian Kottwitz²

delcivanetk@gmail.com

RESUMO: Na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, verificamos uma diferença na nomenclatura curricular no que diz respeito à disciplina de ensino de língua materna. Enquanto no Ensino Fundamental a disciplina recebe o nome de Língua Portuguesa, no Ensino Médio é chamada de Língua Portuguesa e Literatura. Aparentemente essa distinção sugere não haver espaço curricular no Ensino Fundamental (EF) para esse ensino. Seria somente uma questão de nomenclatura, que não influencia no conteúdo programático das disciplinas ou haveria uma exclusão do ensino de literatura nos anos finais do EF? Para realizar este trabalho, estudamos a Proposta Curricular de Santa Catarina e outros documentos oficiais que normatizam o ensino na rede estadual. Apresentamos e discutimos uma análise dos planejamentos anuais de um professor de Língua Portuguesa de 6º, 7º, 8º e 9º ano, bem como uma análise dos livros didáticos usados, na qual verificamos quais são os gêneros textuais mais frequentemente usados e, em especial, qual está sendo o espaço do texto literário no Ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Santa Catarina. Por meio desse estudo concluímos, por meio da análise, que a abordagem dos textos literários, no Ensino Fundamental, apresenta a falta ou até mesmo a inexistência de um espaço para o trabalho com o texto literário com enfoque predominantemente literário. O texto literário é tomado como pretexto, especialmente, para o ensino da gramática. Dessa forma, ao trabalhar o texto como pretexto, marca-se a filiação ao ensino de base gramatical.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Currículo Escolar; Leitura; Texto Literário; Proposta Curricular de Santa Catarina.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta,
sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
Drummond

Introdução

Através do texto literário o ser humano é levado a pensar sobre sua vida, suas atitudes, seu modo de agir e atuar diante da sociedade. Além disso, o texto é a base que impulsiona o processo de aprendizagem na escolarização das crianças. A leitura proporciona a incorporação de novas experiências, de novas opiniões, novos conceitos e constrói, dessa forma, novos saberes. Esse mecanismo de ensino e aprendizagem, a leitura, é que deveria despertar no leitor a imaginação, possibilitando um momento único para o ser.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II, orientado pela Profa. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz.

² Acadêmica da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó.

No processo de escolarização, a Literatura não é uma disciplina curricular no Ensino Fundamental, ela deveria ser trabalhada na aula de Língua Portuguesa e o professor e o aluno seriam os responsáveis por encontrar um espaço para a leitura de textos literários. Com base na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), no Ensino Fundamental, o professor é considerado mediador, deve estabelecer entre o aluno e a literatura uma relação que seja “prazerosa e permanente”. O professor terá que encontrar um espaço para essa leitura e motivar de diferentes formas o aluno a ler, enriquecendo a leitura com os gêneros que possibilitam trabalhar com uma diversidade de textos.

Dessa forma, pode-se dizer que a leitura é um ato necessário para o ser humano porque constrói saberes e cria possibilidades de desenvolvimento intelectual, de escrita, de compreensão e interpretação dos mais variados textos que circulem na sociedade, sejam eles verbais ou não verbais. Por meio da leitura, o aluno aprende novos conceitos, introduz em seu cotidiano novas experiências e começa a fazer parte de um mundo imaginário, de fantasia que o tira da realidade e lhe ajuda a pensar, criar e recriar situações e momentos. Muito se fala sobre leitura, mas nem sempre lhe é dada a necessária importância, tanto na escola como na sociedade:

[...] todo estudante é um leitor, antes de ser iniciado ao ensino da literatura; “formá-lo”, portanto, significa antes de tudo: dar condições para ele descobrir que sua convivência com o texto e a escrita antecede sua relação com uma instituição reconhecida e legitimada pela sociedade a que chamamos literatura [...]. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p.52)

Antes mesmo de o aluno conhecer literatura ele já é leitor, através do texto, ele cria interpretações e compreensões diversas que, às vezes, vão ao encontro de outras ideias e, às vezes, diferem. O objetivo principal da escola “consiste principalmente na assimilação pelo aluno da tradição literária, patrimônio que ele recebe pronto e cuja qualidade e importância precisa aceitar e repetir.”(ZILBERMAN; SILVA, 2008, p.52).

Essa afirmação induz a um questionamento, será esse o motivo pela falta de interesse dos alunos pela leitura dos textos literários? Será a metodologia usada pelos professores? Qual é o espaço desses textos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental? O objetivo da Literatura deveria ser, conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.42-43),

Formar leitores que reconheçam na Literatura seu valor ou função social, e que, acima de tudo, aprendam a falar com o texto, e através dele estabeleçam um diálogo com a vida. Que encontrem na leitura de obras literárias oportunidades de prazer e de lazer, que sejam capazes de nela reconhecer valores estéticos e artísticos que se dão através da palavra. Que consigam identificar na obra o que ela tem de belo enquanto organização textual e uso da palavra escrita. Que sejam capazes, professores e alunos leitores, de se encantar pelos livros, de traçar metas, programar

atividades, leituras e produções literárias, selecionar obras de forma conjunta, em sala de aula, descobrindo nessa relação o universo da Literatura.

O ensino de Literatura possibilita formar cidadãos críticos, capazes de ler, interpretar e escrever de forma desejada. Entretanto, o que percebemos é uma falta de interesse das pessoas pela leitura dos textos literários, as pessoas não cultivam o ato de ler e, na qualidade de alunos são obrigados a ler o que não lhes interessa, porque devem ler o que está instituído nas ideias e formação do professor,

O problema não está nem com a escola nem com a educação; mas o problema está com o ensino da Literatura ou, mais especificamente, com as pedagogias que, conforme são acionadas pelos professores, tentam (mas não conseguem) sustentar a formação de leitores no contexto das escolas.(ZILBERMAN, SILVA, 2008, p.55).

Na maioria das vezes, é o professor que apresenta os livros que devem ser lidos, porque esses, sim, são clássicos literários, como se outros textos não tivessem a mesma função de desenvolver a aprendizagem. O sentido, o prazer em ler para um posterior entendimento da época que foi escrito, o gosto pela leitura, advém da obra em sua plena leitura. A partir da obra são encontrados elementos fundamentais para a construção de ideias. Entendendo a obra, entende-se inevitavelmente o momento de sua produção e tudo o que gira em torno da história e passa-se a ter interesse pela leitura.

Com base nesses fatores, em primeiro lugar neste trabalho, investigamos e mapeamos quais são os gêneros textuais mais frequentemente usados no ensino de Língua Portuguesa (LP), logo em seguida, apresentamos qual é o espaço dos textos literários e como são trabalhados nessa disciplina curricular no Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado de Santa Catarina. Com isso, pretendemos contribuir para entender, através da análise dos planejamentos anuais de um professor do 6º ao 9º ano e da análise dos livros didáticos utilizados na escola, como o ensino de Literatura se articula com o que preconiza a Proposta Curricular de Santa Catarina e autores que investigam sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Em termos metodológicos, Antunes (2003) afirma que o professor deve promover uma leitura de textos que tenham a função de comunicação, que haja interação entre leitor e escritor, que o aluno seja motivado a ler, que seja uma leitura crítica, diversificada, por prazer e que favoreça a reconstrução do texto. Para a autora

A atividade de leitura completa a atividade da produção escrita [...]. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor. (ANTUNES, 2003, p. 67).

Se a leitura for explorada dessa forma evidentemente os resultados de aprendizagem serão satisfatórios. Devido a isso, e, à grande importância da leitura na aprendizagem e na vida do indivíduo, torna-se relevante apresentarmos quais são os gêneros mais frequentemente usados em sala de aula e qual é o lugar do texto literário no Ensino Fundamental, uma vez que, “A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora na medida que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história”. (ZILBERMAN, SILVA, 2008, p. 23). Em função dessas evidências, no desenvolvimento deste trabalho, tomamos como base os pressupostos teóricos dos autores: Zilberman (2008), Silva (1998), Soares (2002), Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Antunes (2003), Schneuwly e Dolz (2010) entre outros autores, que buscam refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa.

1 A história do ensino de Língua Portuguesa

A Língua Portuguesa (LP) é ensinada hoje nas escolas como uma disciplina curricular, mas nem sempre foi assim, o processo de inclusão dessa disciplina no currículo escolar foi longo e passou por diversas influências e transformações, tanto na questão da nomenclatura, como do conteúdo que a disciplina deveria ensinar. A partir de 1532, a língua chega ao Brasil, mas somente no final do século XIX que a disciplina Língua Portuguesa passa a ser incluída no currículo escolar.

Segundo Soares (2002), no período do Brasil Colonial, três línguas conviviam ao mesmo tempo, o português, uma língua geral – que abrangia as línguas indígenas e que se transformou em uma só – e o latim que era a língua dos jesuítas. A língua usada para a comunicação dependia do contexto enunciativo, mas foi a língua geral que se sobrepunha, enquanto que a língua portuguesa era aprendida na escola por uma pequena minoria detentora de poder, sendo usada para a alfabetização e não como componente curricular, “o português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular” (SOARES, 2002, p.159), por isso não fazia parte do currículo.

De acordo com Guimarães (2005, apud BARROS, 2008, p.37), a história da LP no Brasil, bem como sua implantação, é de fundamental importância e divide-se em quatro períodos. O primeiro período data da colonização; o segundo, da chegada da família real portuguesa; o terceiro, da independência; e o quarto, de 1826, quando o parlamento brasileiro decide emitir documentos em língua brasileira. Desses períodos em diante, diversas eram as

línguas que circulavam, o português é a língua oficial e passa a adquirir força com a saída dos holandeses, povo colonizador, em 1654. O português já não concorre mais com o holandês e as outras línguas que restam são dos povos dominados. Com a chegada da família real portuguesa, o número de portugueses cresce e os dialetos passam a ser diversos. A partir de 1827, “a língua portuguesa no Brasil, antes considerada oficial, torna-se a língua da nação brasileira, ou seja, a língua do colonizador transforma-se na língua do colonizado”. (BARROS, 2008, p.38).

No século XVIII, com um decreto do Marquês de Pombal, o uso de LP torna-se obrigatório. Com essa reforma a LP, passa a ser valorizada, incluída na escola e o estudo de sua gramática, passa, enfim, a ser componente curricular a partir da retórica e da poética que foi passada pelos jesuítas. Barros (2008) ressalta que houve controvérsias e discordâncias no que se refere ao decreto de Pombal, e que a partir do momento que ele torna obrigatório o uso da LP, possibilita a eliminação de outras línguas, controlando, assim, o discurso das camadas sociais pobres que se constituía de índios e imigrantes.

Do século XVI ao XIX, a gramática e a retórica serviam de sustentação para o estudo da língua. O ensino da gramática portuguesa contribuía para o fortalecimento da aprendizagem da gramática latina, quando o latim começa a perder forças e deixa de ser usado é que a gramática portuguesa começa a avançar. Surgem as gramáticas no século XIX, e a língua, como um sistema, passa a ser considerada como uma área de conhecimento. Ainda, segundo Barros (2008), a retórica permaneceu por um longo período como componente curricular, do século XVI ao XIX, e incluía a poética, ambas perduraram juntas por um período e depois foram separadas:

[...] a retórica preceitos relativos à arte do bem falar, à arte de elaboração dos discursos, à arte da elocução, incluía também a poética – o estudo da poesia, das regras da métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim de tudo o que hoje chamaríamos de literatura ou teoria da literatura [...]. (SOARES, 2002, p 163).

Com a fusão da retórica, poética e da gramática que também começa a ser publicada, uma outra denominação surge, o Português. Isso só ocorre no final do império e mantém os conteúdos da denominação anterior, uma vez que continuava a beneficiar a mesma classe social, “continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa” (SOARES, 2002, p.165), entretanto, a retórica e a poética direcionam-se, não mais a arte do bem falar, mas a arte do bem escrever.

Aos poucos, o Português, que outrora carregava marcas da retórica, da poética e da gramática, privilegiando uma minoria, começa a mudar. O conteúdo da disciplina, a partir de 1950, como afirma Soares (2002), é modificado, porque “democratiza-se a escola”, os interesses já não são os mesmos, os alunos de outras classes sociais começam a frequentar a escola devido às pressões e reivindicações feitas pela sociedade. Torna-se necessário mudar o sistema de ensino e o conteúdo, a cultura é outra, o modo de pensar é outro, “as condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais, passam, assim, a serem outras bem diferentes.” (SOARES, 2002, p.167).

Até 1950, a gramática é única dentro do português e é a partir desse período que o conteúdo do português começa a modificar, embora a gramática continue prevalecendo:

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática”. (SOARES, 2002, p.167).

Nos anos 60, as ideias que a Linguística defende começam a circular e influenciar na disciplina de LP. A Linguística, por sua vez, vem para mostrar que existem diversas variações na linguagem, e que, na escola, a variedade da fala dos alunos é diferente daquela que se pretende ensinar. Soares (2002, p.171) aponta para o fato de que:

[...] o ensino da disciplina português, que tradicionalmente se dirigia às camadas privilegiadas da população, passa a dirigir-se a alunos que trazem para a sala de aula uma heterogeneidade linguística que exige tanto uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais como novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina Português.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 5692/71) instaurada em 1970, a denominação Português passa a ser “Comunicação e Expressão”, isso ocorre devido à influência do Regime Militar. Segundo Barros (2008, p. 42), “o professor volta-se, para desenvolver no aluno, o comportamento como emissor e receptor de mensagens”. A disciplina Língua Portuguesa passa a ser nomeada Comunicação e Expressão nas séries iniciais do primeiro grau, Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais do primeiro grau e Língua Portuguesa e Literatura no segundo grau. Nesse mesmo período, surge a Teoria da Comunicação, a língua passa a ser tratada como comunicação e passa-se a estudar “o desenvolvimento do uso da língua”. (SOARES, 2002, p. 169). Começa-se a pensar, a partir de então, sobre o que ensinar. O texto verbal e não-verbal, textos reais que circulavam, entre

outros, além da literatura, passam a ser ensinados. Foca-se na linguagem oral para seu uso na sociedade, no dia a dia das pessoas.

A partir de 1980, com o processo de redemocratização, a democracia é restaurada, ocorre rejeição às denominações Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa. Com o fim da ditadura militar, novos contextos surgem e ocorrem reivindicações até que a nomenclatura volta a ser Português.

2 Atuais orientações para o ensino de Língua Portuguesa

Geraldi, Silva e Fiad (1996) afirmam que é a partir da década de 1980 que iniciam mudanças no ensino de língua materna, ocorrem movimentos que intensificam as propostas de ensino na área da linguística e esta passa a ser considerada uma ciência. No mesmo sentido, para Soares (2002), nesse mesmo período é que as ciências linguísticas, a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a análise do discurso, a história, a antropologia e a sociologia da leitura e da escrita chegam à escola, com novas orientações, e são utilizadas no ensino da língua materna. Voltam-se as atenções, a partir de então, para a língua falada pelos alunos. As classes sociais que começam a frequentar a escola são diversas e a língua falada é diferente da língua padrão que vai ser ensinada na escola. Isso aponta para novos rumos de ensino e novas concepções, “uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”. (SOARES, 2002, p.173).

Inicia, a partir de então, uma mudança. As relações entre a educação e a sociedade passam a ter novos olhares. É dada uma nova ênfase na formação dos professores e lhes é cobrada a postura de “começar a lutar pelas condições necessárias ao funcionamento de uma outra escola e à construção de um ensino comprometido com os valores emergentes” (GERALDI; SILVA; FIAD, 1996, p.311). O professor deve começar a lutar por sua autonomia, deve sair das amarras impostas pelo governo e pela própria ideologia.

Soares (2002) postula que o professor, até então, é intelectual, proveniente das elites sociais que ensina da forma tradicional. Seu ensino é baseado na norma padrão e a língua é desconsiderada em sua variedade. Para Geraldi, Silva e Fiad (1996, p.317), o professor passa a ser “sujeito de seu trabalho”, passa a:

[...] fazer da aula de língua portuguesa um momento distinto do treinamento, da artificialidade, da memorização, da negação da palavra, do preconceito linguístico, do fracasso escolar, para transformá-lo num momento de interação dialógica entre pessoas que têm o que dizer pela língua e sobre ela.

No final de 1990, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, com o objetivo de redimensionar o ensino da LP e os objetivos do ensino da língua. De acordo com esse documento, a língua deve ser ensinada a partir dos textos, textos que circulem socialmente:

[...] o conteúdo desta proposta prioriza a leitura, a produção de textos e a análise dos fatos linguísticos através de uma abordagem contextualizada e voltada às reais necessidades de uso da língua pelo aluno, em situações diversas de vida. (GERALDI; SILVA; FIAD, 1996, p.323).

Com base na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.72), as aulas de LP “devem desenvolver capacidades que devem, por extensão e integração, atuar em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis”. O aluno terá que ter facilidade em desenvolver textos e usar a linguagem em diferentes situações, formal ou informal, adequando conforme for solicitado o seu uso. Terá, ainda, que compreender, interpretar e respeitar as diferentes variedades linguísticas, bem como respeitar os membros da sociedade. A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) ressalta, desse modo, que o sujeito deve formar-se crítico, compreender como a linguagem funciona e, “o sujeito deve encerrar a linguagem também como meio privilegiado de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para sua formação, bem como produzi-los sempre que necessário.” (1998, p.72). Quando o indivíduo consegue desenvolver essas competências, a escola atinge seus objetivos, o aluno transforma-se e passa a adquirir conhecimentos, internalizando-os e aplicando-os em diferentes momentos de sua vida.

Os conteúdos tradicionais de LP, de acordo com o que sugere a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.73), “não estão associados ao uso efetivo da língua, mas à menção de uma estrutura em vários níveis, com um certo número de unidades a serem definidas e assimiladas como conceitos inalteráveis (definições, exemplificações, análises circunstanciais de tópicos da língua...)”, ou seja, conteúdos de ordem gramatical sem contextualização das atividades. Zilberman (2008) destaca que existe a falta de leitura:

[...] recriminam-se os alunos por não gostarem de ler, preferirem outras formas de expressão ou satisfazerem-se com seu estágio de ignorância. De outra parte, denuncia-se a falta de eficiência do professor de literatura: os alunos não aprendem o conteúdo das disciplinas de que a Literatura faz parte, pois, ao final do processo de escolarização, desconhecem a gramática, não escrevem corretamente, ignoram a tradição literária, são incapazes de entender as formulações mais simples de um texto escrito, mesmo o meramente informativo. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p.21).

Não há um conteúdo próprio para o ensino da LP, há que se explorar a língua em sua forma oral e escrita. Para isso, deve-se trabalhar com gêneros. Faz-se necessário, no ensino de LP, conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.73), “conceber conteúdos, de modo geral, como conjunto de práticas”. A ideia é de seguir os eixos que norteiam o ensino “fala-escuta/leitura-escritura, percorridos pela prática de análise linguística (reflexão sobre a língua)”.

Nesse sentido, o texto literário tem a função de desencadear no aluno o hábito de leitura, o gosto pela leitura, conseqüentemente isso gerará o desenvolvimento na aprendizagem, uma vez que o aluno, através da leitura, tornar-se-á apto e capaz de entender e decifrar textos e mensagens dos mais variados gêneros. Sendo assim, pode-se dizer que o ensino da Literatura na escola tem um objetivo que é formar leitores competentes:

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura [...]. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos”.(BRASIL, 1997, p.41).

O aluno terá que desenvolver a competência leitora para saber lidar com os mais variados conflitos e avanços existentes em um mundo cada vez mais globalizado e que requer entendimento e interpretação para desenvolver um pensamento crítico e, assim, poder competir no mercado de trabalho, além de garantir desempenho nas funções que irá desenvolver. A partir da leitura dos textos, o aluno consegue construir significados, relacionar um texto com outro, compreendê-los e, por fim, apresentar elementos para a produção eficaz de um novo texto, “O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”. (BRASIL, 1997, p.47)

3 Da Literatura ao texto literário

Faz-se necessário entender a trajetória da Literatura desde os primórdios de sua existência uma vez que esta vem sendo cultivada ao longo dos tempos e oferece uma ampla e riquíssima aprendizagem. Chamada a princípio de Poesia, a Literatura surgiu na antiga Grécia e tinha como objetivo entreter o povo entre uma guerra e outra. Com o passar do tempo, tornou-se de caráter educativo e era apresentada ao público:

Entre os gregos, a poesia herdou a propriedade pedagógica dos mitos. Veiculada primeiro entre a aristocracia, sua ação se espalhava, em princípio, indistintamente entre todos os membros da sociedade. Para cumprir seu papel, dependia de uma instituição em especial, o Estado [...]. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 18).

Aos poucos, a Poesia mudou a nomenclatura e passou a chamar-se de Literatura, mas o seu objetivo já não era mais o mesmo. Se antes sua função era de entreter o povo no período que as guerras cessavam, através do seu “caráter comunitário e público”, logo passou a ter “caráter particular e íntimo”.

Nesse contexto, o Estado passou a perder a influência que exercia sobre a Literatura e esta passou a ser ensinada na escola. No princípio, a Literatura fazia parte da Gramática, Lógica e Retórica, depois no ensino do grego e do latim, “só após a revolução de 1789, os franceses introduzem na escola a Literatura Nacional, que, a partir de então, torna-se objeto da história literária [...]”. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 19)

De finalidade linguística, ao ser integrado ao currículo escolar, a Literatura apresenta dois objetivos. De acordo com Zilberman e Silva (2008), “ajuda a conhecer a norma linguística nacional [...] e responde por uma história que coincide com a história do país”. Desse modo, é de fundamental importância que o texto literário tenha espaço no ensino, uma vez que, geralmente, o espaço de circulação deste é na escola. Às vezes, o trabalho com gêneros de circulação social acaba tirando o espaço do texto literário, é importante que haja um equilíbrio do uso desses gêneros para que ambos sejam explorados e resultem na aprendizagem. Conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 45):

Deseja-se que o universo da Literatura faça parte da vida de alunos e professores, que se constitua em objeto de desejo como desejáveis e necessárias são outras substâncias; que seja busca e fascínio, seres que somos, capazes de nos debruçarmos sobre nós mesmos, de nos espelharmos nos nossos pares para então nos compreendermos melhor e melhor traçarmos nossos rumos e nossas produções, dentre elas, literária. E, então, cada vez mais nos constituiremos seres-sujeitos da História humana.

Sendo assim, é necessário que o trabalho com a leitura seja uma prática constante, porque tem o objetivo de formar leitores competentes e auxiliar na produção de textos. O leitor competente compreende o que lê, estabelece relações entre o texto que lê e outros textos já lidos e descobre sentidos diferentes em um mesmo texto. Por conseguinte, o trabalho com gêneros distintos é de fundamental importância, a Literatura deve ter um lugar de destaque e os textos literários devem ser trabalhados para que sejam desenvolvidas as quatro competências comunicativas e seja despertado no aluno o gosto pela leitura dos mais diferentes gêneros.

4 Quais textos são trabalhados?

Para a realização deste trabalho, são analisados e descritos os dados provenientes do Planejamento Anual de professores de Língua Portuguesa de uma escola pública do Estado de Santa Catarina do 6º ao 9º ano. A mesma ação será feita com os livros didáticos utilizados na escola. Essa análise é feita tomando-se como base os documentos oficiais que regem a educação catarinense para o ensino de Língua Portuguesa.

Neste mesmo sentido, é realizado um mapeamento dos gêneros textuais mais frequentemente usados em turmas do Ensino Fundamental nos anos finais, para assim, refletirmos sobre qual é o espaço do texto literário no currículo desse ensino. Este trabalho é de cunho qualitativo, nosso interesse é saber quais e como são trabalhados e enfatizados os gêneros textuais, especialmente o texto literário, não nos interessando o cunho quantitativo.

Segundo Schneuwly e Dolz (2010) “o gênero é um instrumento” que tem a função de desenvolver capacidades no indivíduo. Ainda segundo os autores:

Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros; Três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo- construção composicional; A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do autor; (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, P. 23)

Nesse enfoque, podemos dizer que os gêneros são produzidos de acordo com determinadas finalidades em determinadas práticas sociais, “são dinâmicos, modificam-se, delimitam comunidades, atendem a determinados propósitos e se inserem em determinadas práticas sociais de uso da língua pelos diferentes sujeitos”. (FERNÁNDEZ, 2012, p. 23). A partir da reflexão sobre o uso dos gêneros podemos perceber como a língua funciona, uma vez que tudo o que falamos ou escrevemos enquadra-se dentro de um gênero.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), os livros didáticos já contemplam vários gêneros, mas há muitos a serem explorados. Neste trabalho não cabe compararmos um livro a outro em um ou outro período, mas ao analisar a obra “Português Linguagens” percebemos que os gêneros estão sendo abordados, entretanto há um enfoque ainda muito recorrente da ordem gramatical. Dessa forma, concordamos com a Proposta Curricular de Santa Catarina quando esta ressalta que ocorreram mudanças nos livros didáticos, no que se refere à inclusão dos gêneros, embora ainda não sejam todos contemplados. Entretanto, o que investigamos é a forma como esses gêneros são trabalhados e se, de fato, os textos literários estão sendo e como estão sendo trabalhados, uma vez que

segundo os planejamentos anuais aqui analisados, o texto literário não está sendo focado e trabalhado, isso está em desacordo com o que propõe a Proposta Curricular quando afirma que o objetivo da Literatura estar no currículo é o de formar leitores competentes.

Ainda, de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) os gêneros são agrupados a partir de algumas semelhanças e não são separados os textos literários. Para Schneuwly e Dolz (2010) “os agrupamentos assim definidos não são estanques uns com relação aos outros; não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos[...]”. Abaixo apresentamos os gêneros agrupados segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.77-78):

Gêneros do discurso:

- Contos fantásticos, mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, piadas, anedotas;
- Quadrinhos, tiras, charges;
- Máximas, provérbios, horóscopos;
- Cartas, bilhetes, postais, cartões, convites, diários, telegramas, agendas;
- Embalagens, rótulos, calendários.
- Cartazes, folhetos, anúncios, slogans, avisos, comunicados, participações, placas, panfletos, manifestos, carta- aberta;
- Manuais de instrução, receitas, bulas, guias;
- Notícias (jornal, rádio, TV), manchetes, reportagens, comentários, textos de opinião, editoriais;
- Entrevistas (rádio, TV, revista, jornal)
- Publicidade (jornal, revista, rádio, Tv, outdoor); *jingles*;
- Relatos, relatórios, índices;
- Dicionários e enciclopédias;
- Ofícios, cartas comerciais, atas, pareceres;
- Requerimentos, contratos, declaração;
- Crônicas, contos, romances, biografias, novelas, dramas.
- Peças teatrais;
- Artigos de divulgação científica;
- Boletins informativos, jornais de associação;
- Leis, portarias, decretos, regulamentos, estatutos;
- Resenhas;
- Palestras, conferências, debates;
- Rezas.

Schneuwly e Dolz (2012) apresentam uma proposta provisória de agrupamentos de gêneros e inserem alguns gêneros que circulam frequentemente em nossa sociedade. São agrupados devido às funções que exercem e sob critérios, como o domínio social de comunicação, capacidades de linguagem dominantes e tipologias. Abaixo a proposta dos autores:

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de Linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, <i>sketch</i> ou história engraçada, biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, adivinha, piada.
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência de vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia, <i>curriculum vitae</i> , notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, histórico, relato histórico, ensaio ou perfil biográfico, biografia.
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta do leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa, discurso de acusação, resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio.
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo (em livro didático), exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista de especialista, verbete, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumo de textos expositivos e explicativos, resenha, relatório científico, relatório oral de experiência.
<i>Instruções e prescrições</i> Descrever ações Regulação Mútua de comportamentos	Instruções de uso, instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, comandos diversos, textos prescritivos.

Quadro 1: . Proposta de Agrupamento de gêneros.
Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 51-52).

O Planejamento Anual dos professores de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano da escola referida, é um documento construído e planejado através da reunião e aprovação dos professores de seis municípios pertencentes a uma Secretaria Regional de Educação de Santa Catarina (SDR). O documento apresenta dez páginas e, pelo que podemos observar, há o objetivo geral seguido dos objetivos específicos, e o conteúdo, dividido em quatro bimestres. Cada bimestre apresenta, sem muitos detalhes, o que será trabalhado em cada turma. Em todas as turmas, 6º, 7º, 8º e 9º ano, há como mesmo conteúdo a prática de leitura, compreensão e produção textual, sem, entretanto especificar quais seriam os textos lidos, compreendidos e

produzidos. Há no Planejamento Anual dos professores uma falta de detalhamento dos conteúdos e da forma como serão abordados. Isso pode influenciar o professor e este ter a tendência de pautar-se no livro didático para trabalhar suas aulas, podendo, ao longo do tempo, gerar ações rotineiras e somente trabalhar com o livro didático.

Ao mesmo tempo, o professor tem grande liberdade de planejar, preparar, acrescentar, a qualquer momento, conteúdos e atividades. Essa prática poderá resultar positiva porque o professor tem a possibilidade de adequar seus conteúdos à realidade escolar. O Planejamento Anual analisado neste trabalho é formulado por diversas escolas, cada uma tem suas particularidades e suas necessidades. Dessa forma, devido ao pouco detalhamento do Planejamento acreditamos que sejam planejadas, juntamente ao livro didático e outros meios de chegar ao conhecimento, outras e diversas ações que não constem nesse documento. Essas ações podem ser feitas se houver comprometimento de cada professor. A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 69) postula que “o comprometimento de cada professor, sem dúvida, passará pela sensibilidade que ele tenha com respeito a sua própria formação, e por isso, se tem enfatizado que não há como parar de aprender”. Se nos planejamentos anuais é insuficiente a abordagem dos gêneros e os textos literários não são abordados, podemos nos perguntar, será que os professores, há algum tempo formados, estão em constante estudo para adequar sua formação e os conteúdos ao que preconiza a Proposta Curricular?

No Planejamento Anual do 6º ano, aparece o “Uso de gêneros textuais e informativos do cotidiano” que não direciona a nenhum gênero específico. Além disso, são apresentados os conteúdos gramaticais que vão ser abordados. No decorrer do ano, temos o ensino da narração, tipo textual a partir do qual será produzido um texto; o ensino da redação em forma de aviso, bilhete e convite. Segundo Marcuschi (2002, p. 3-4), pode-se definir diferentemente tipos textuais de gêneros textuais, uma vez que se referem aos elementos componentes, enquanto que os gêneros textuais abrangem diversas formas orais ou escritas:

(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

Para Marcuschi (2002), o ensino através dos gêneros é eficaz na aprendizagem da língua, acrescenta, ainda, que se deve enfatizar a leitura, a análise e a produção de gêneros

textuais, falados e escritos e os textos literários para ensinar e trabalhar com a língua. Essa ideia vai ao encontro ao que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), quando afirmam que o ensino deve se basear nos gêneros, sendo eles orais ou escritos.

No 7º ano, há presença da descrição como proposta de produção de textos e a redação de uma carta postal, seguido de um grande enfoque gramatical. No 8º ano, não há nenhuma abordagem de tipos textuais e muito menos de gêneros textuais específicos. No 9º ano, há o ensino de produção de textos narrativos, descritivos e dissertativos e uma proposta de redação através do ensino de produção de ofício e requerimento. No 4º bimestre do 9º ano, apresentado como último tópico, é mencionado o título “Introdução das origens da literatura”, o que nos remete imaginar que é ensinada com maior ênfase a história da literatura, as escolas literárias, os períodos. A Proposta Curricular (1998) enfatiza que o professor deve levar o aluno a ter contato com a Literatura para não tornar as aulas chatas e desmotivar o aluno em suas leituras. Isso não quer dizer que a historicidade, bem como a periodização não devem ser abordadas, mas deve-se ter cuidado para trabalhar muito bem com a leitura do texto literário e ainda, não usar o texto literário para possíveis análises gramaticais. Se analisarmos os gêneros orais e escritos agrupados tanto na Proposta Curricular (1998), quanto para os autores Schneuwly e Dolz (2010) percebemos uma necessidade de (re)elaboração dos Planejamentos Anuais e dos próprios livros didáticos, que deixam muito a desejar, pois muitos gêneros não são contemplados e a forma como deveriam ser abordados não está de acordo com o que propõem os documentos oficiais.

A descrição acima foi desenvolvida tomando-se como base os planejamentos dos professores. Entretanto, o livro didático é um material muito utilizado pelos professores e fornece elementos de suporte para o planejamento, segundo o que podemos observar nos Estágios Curriculares Supervisionados que realizamos. Ainda, de acordo com a Proposta Curricular (1998, p. 69):

O livro didático, mais do que um instrumento (entre muitos outros) útil no ambiente escolar, tem sido tomado – apesar da crítica frequente dos próprios professores – como uma tábua de salvação em meio ao caos que se tornou o conjunto de tarefas educacionais e a pressão temporal para o exercício do magistério. A experiência mostra que muitos professores reconhecem ser possível, a partir da pesquisa e reflexão, propor aos alunos atividades alternativas para o desenvolvimento da compreensão do fenômeno da linguagem.

Avancemos em nossa descrição e análise com base no livro didático “Português Linguagens”, adotado pela escola, no que se refere à sua estrutura e funcionamento. Através desta análise, mapeamos os gêneros textuais mais frequentemente usados e refletimos sobre o

espaço do texto literário nos livros, já que nos planos anuais dos professores não é mencionado, além da “Introdução das origens da Literatura”, nenhuma referência a textos literários.

O livro “Português Linguagens” é obra dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães é a sétima edição reformulada e apresenta-se como um livro que pensa no aluno e no professor que possui o objetivo de “aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo que vive”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 3).

Abaixo a imagem dos livros utilizados no Ensino Fundamental “Português Linguagens” do 6º, 7º, 8º e 9º ano, respectivamente:



Os conteúdos dos livros “Português Linguagens” facilitam, segundo a sua apresentação, a troca de experiências, convidam para o trabalho individual e em grupos e ajudam na formação e desenvolvimento da linguagem. Todos os livros, do 6º ao 9º ano, apresentam a mesma estrutura metodológica. Cada volume é composto por quatro unidades

subdivididas em quatro capítulos, contendo, na abertura de cada capítulo, imagens seguidas de um texto. Em cada encerramento de unidade há um capítulo chamado “Intervalo”, que retoma os temas trabalhados e incentiva a pesquisa e o trabalho em grupo.

Na introdução do livro, os autores apresentam a proposta:

[...] de um trabalho consistente de leitura, com uma seleção criteriosa de textos – que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira, comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros de circulação social; uma abordagem de gramática que, mesmo fazendo uso de alguns conceitos de gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem [...], alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso; uma proposta de produção textual apoiada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual.(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 4).

Esse contexto enunciado no livro didático “Português Linguagens” condiz com o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), quando apresentam a ideia de que se deve priorizar a leitura, a produção de textos e a análise linguística, de acordo com o uso da língua.

Voltando à estrutura do livro, há em cada capítulo “O estudo do texto” realizado através da compreensão e interpretação, “A produção de texto”, “A língua em foco”, em que a língua é trabalhada no contexto do discurso, e “De olho na escrita”, de forma que a escrita é trabalhada em aspectos ortográficos e de acentuação. No final de cada capítulo, há a seção “Divirta-se”, utilizada para atividades lúdicas. Convém destacar que, em cada unidade, há uma seção chamada “Fique ligado! Pesquise!”. Essa parte sugere a pesquisa e indica livros para a leitura, além de contos, lendas, textos e autores dos mais variados gêneros, apresenta também a indicação de filmes e sites, que podem ser uma complementação à aprendizagem.

O trabalho nessa seção pode tornar-se de grande valia se o professor der ênfase a ela. Terá de motivar o aluno para a leitura, para a pesquisa, sua função é apontar caminhos para o aluno e juntos construir o saber. O interesse do aluno contribui para a sua aprendizagem assim como o empenho e a dedicação do professor em apresentar as obras e trabalhar com elas.

Através da análise das atividades e conteúdos propostos no livro didático, são mapeados abaixo os gêneros mais usados em sala de aula e, assim, percebemos qual é o espaço do texto literário no Ensino Fundamental. Em negrito, destacamos os gêneros que nos interessam na realização deste trabalho.

6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Conto; Poema; música; Receita (só em atividades, não é mencionado no sumário). História em quadrinhos; A carta pessoal e os gêneros digitais;(a carta, e-mail, diário, blog, twiter,). O texto de opinião; O cartaz;	Mito; Poema; Poema-imagem; O texto de campanha comunitária; O debate deliberativo; A notícia; A entrevista oral; A entrevista escrita;	O texto teatral escrito; A crítica; A crônica; A crônica argumentativa; O anúncio publicitário; A carta de leitor; A carta-denúncia; O texto de divulgação científica I e II. O seminário;	A reportagem; O editorial; O conto I, II e III; O debate regrado público; O debate regrado público: o papel do moderador; O texto dissertativo – argumentativo: a qualidade dos argumentos; O texto dissertativo-argumentativo: a informatividade; O texto dissertativo-argumentativo: continuidade e progressão;

Quadro 2: Um olhar para a sala de aula.

De acordo com o quadro acima descrito, a partir dos livros didáticos, percebemos quais são os gêneros que podem ser trabalhados no Ensino Fundamental. Isso não significa que sejam mais ou menos trabalhados, isso depende do professor, de sua formação, do que ele considera necessário para a aprendizagem do seu aluno. A orientação da Proposta Curricular é a de que os professores apresentem aos alunos todos os gêneros discursivos, “é necessário, portanto, ir além do proposto pelo livro didático. Ampliar e não limitar é a premissa básica”. (SANTA CATARINA, 2005, p. 29)

Convém destacar que o ensino da língua propõe “desenvolver capacidades que devem, por extensão e integração, atuar em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis”. (SANTA CATARINA, 1998, p.72). Consequentemente, ainda segundo a Proposta Curricular (1998), por meio do trabalho com os textos literários e outros gêneros, o aluno será levado a

aprimorar o uso da linguagem, ampliando sua capacidade de compreensão e interpretação, desenvolverá seu senso crítico e saberá respeitar as variações linguísticas.

Os gêneros literários podem ser agrupados e distribuídos da seguinte forma: o gênero narrativo abrangeria o romance, o conto, a novela, a crônica, a fábula, a epopeia, o ensaio. No gênero lírico, podemos destacar a poesia, ode, sátira, hino, soneto, haicai (poesia 3 versos). O gênero dramático compreenderia textos escritos para serem encenados em peças teatrais. No quadro acima, percebemos a sugestão de trabalho com o conto, no 6º e 9º ano, do poema, no 6º e 7º ano, da crônica, no 8º ano e do mito, no 7º ano. De acordo com a forma de agrupamento dos gêneros literários acima apresentados, no Ensino Fundamental, por meio do livro “Português Linguagens” são trabalhados, segundo o Quadro 2, o gênero narrativo conto, crônica e mito, e o gênero lírico poema.

5 Como o texto literário é trabalhado?

O trabalho com o texto literário, no decorrer dos quatro anos do Ensino Fundamental nos anos finais, realizado com o livro didático “Português Linguagens”, em geral, resume-se ao trabalho com poemas, contos, crônicas, mitos, no que se refere a gêneros literários.

Os poemas são trabalhados como pretexto para o trabalho de tópicos específicos. O primeiro enfoque, quando não o único dado aos poemas, é a análise gramatical. As linhas do poema não são mais transformadas em versos, mas em orações passíveis de análise gramatical e que destroem o poema a ponto de não mais causar o gosto pela leitura. A leitura do poema deveria despertar, transformar, encaminhar o leitor para o mundo do imaginário e causar prazer pela leitura, ou seja, o poema deveria ser abordado de forma a levar o aluno a refletir sobre suas ideias, comportamentos e ações e relacioná-las com as ideias do outro, a fim de juntos decifrarem o anseio do poeta. Por que usar o texto literário (poema) para fazer análise gramatical, quando há vários outros textos de circulação social que poderiam fornecer elementos suficientemente precisos para essa ação?

A abordagem acima mencionada, dirigida ao texto literário é visivelmente encontrada nos quatro livros de Língua Portuguesa. O poema é abordado em atividades, e não é referido no sumário exceto no livro do 7º ano, quando é descrito como um gênero e estudado como tal. É apresentada a estrutura do poema, feita uma análise para aprender o que são a fim de que sejam produzidos poemas pelos alunos e publicados em um livro de poemas para divulgação na escola. O poema passou a ser, como já mencionamos, um pretexto para desenvolver outras

atividades, às vezes atividades de interpretação, outras de produção e ainda, de análise gramatical.

Segundo Solé (1998, p.90), “[...] ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa [...]. A leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva, através da qual se ganham prêmios ou se sofrem sanções”. Da mesma maneira, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.49) ressalta que:

A Literatura na vida escolar tem como objetivo fundamental a formação de leitores e deve, para isso, criar entre alunos e obras literárias uma atitude de intimidade, de curiosidade pelos livros, de interesse pela descoberta, de valorização e de encantamento como leitor e como produtor de textos”.

Essa abordagem verificada nos livros se desencontra do que os autores dos livros apresentam quando afirmam que sua proposta de ensino da língua será feita através da alteração do enfoque tradicional dado à gramática. Podemos observar nos poemas abaixo (poema 1, 2, 3 e 4), a contradição entre o que os autores postulam e o que apresentam as atividades que partem da leitura dos poemas.

Poema 1 - Livro 6º ano

O artigo
NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Mário Quintana:

VI


Na minha rua há um menininho doente.
Enquanto os outros partem para a escola,
Junto à janela, sonhadamente,
Ele ouve o sapateiro bater sola.

Ouve também o carpinteiro, em frente,
Que uma canção napolitana engrola.
E pouco a pouco, gradativamente,
O sofrimento que ele tem se evola...

Mas nesta rua há um operário triste:
Não canta nada na manhã sonora
E o menino nem sonha que ele existe.

Ele trabalha silenciosamente...
E está compondo este soneto agora,
Pra alminha boa do menino doente...

(In: A Rua dos Cata-ventos. São Paulo: Globo © by Elena Quintana.)



engrolar: pronunciar de maneira imperfeita, recitar mal.
evolar: evaporar, dissipar.
soneto: tipo de poema formado por quatro estrofes, as duas primeiras com quatro versos e as duas últimas com três versos.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

1. Quando falamos ou escrevemos, as escolhas linguísticas que fazemos estão vinculadas ao sentido que pretendemos dar ao texto. Observe, por exemplo, o emprego dos artigos na primeira estrofe do poema. 1. d) Depreende-se que, nessa rua, há apenas um sapateiro e um carpinteiro. Logo, nesse contexto o artigo define, indica o que é único.

a) Como se classificam os artigos em “um menininho doente” e em “os outros”? Artigo indefinido e artigo definido, respectivamente.

b) Em “os outros”, a palavra **outros** substitui um substantivo. Qual é ele? **meninos**

c) Imagine como ficaria o poema se, em “um menininho doente”, o autor empregasse “o menininho doente”. Seria adequado o emprego do artigo definido nesse caso? Por quê?

d) Apesar de ter empregado o artigo **um** antes de **menininho**, o autor emprega artigos definidos em “o sapateiro” e “o carpinteiro”. O que justifica o emprego de artigos definidos nesses casos?

e) Qual é a razão do emprego de artigo indefinido em “uma canção napolitana”?

2. Na primeira estrofe, o autor emprega artigo indefinido em “um menininho doente”. Na terceira e na quarta estrofes, entretanto, emprega artigos definidos em “o menino” e “do menino doente”. O que justifica a mudança de tipo de artigo para acompanhar o substantivo **menininho** ou **menino**? Nessas outras situações, é empregado artigo definido porque já se falou do menino anteriormente. Isto é, ele já foi particularizado no grupo de meninos.

161

A língua em foco

▶ O ADJUNTO ADNOMINAL


CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia este poema, de Roseana Murray:

Pétalas

Violetas derramam luz roxa
no parapeito branco da janela.
Toco em suas folhas de veludo escuro,
e por um momento
minhas mãos se tornam pétalas.

(Todas as cores dentro do branco. Rio de Janeiro:
Nova Fronteira, 2004, p. 21.)



Sandra Ronca

1. Na oração “Violetas derramam luz roxa”:

- Qual é o predicado? *derramam luz roxa*
- O complemento do verbo **derramar** é objeto direto. Qual é ele? *luz roxa*
- Qual é o núcleo do objeto direto? *luz*
- Qual é a classe gramatical da palavra que acompanha o núcleo do objeto direto? *adjetivo*

207

A oração sem sujeito

NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Arménio Vieira, poeta africano de Cabo Verde.


Quiproquó

Há uma torneira sempre a dar horas
há um relógio a pingar no lavabo
há um candelabro que morde na isca
há um descabro de peixe no teto

Há um boticário pronto para a guerra
há um soldado vendendo remédios
há um veneno (tão mau) que não mata
há um antídoto para o suicídio de um pobre

Senhor, senhor, que digo eu
que ando vestido pelo avesso
e furto chapéu e roubo sapatos
e sigo descalço e vou descoberto?

(www.secrel.com.br/jpoesia/av01.html)



Isar Candeia

descabro: desorganização, caos, queda, ruína, prejuízo.
quiproquó: erro, equivoco, tomar uma coisa por outra.

1. Nas duas primeiras estrofes do poema, destaca-se o emprego do verbo **haver**, que introduz cada um dos versos.

- Nesses casos, **haver** é pessoal ou impessoal? *é verbo impessoal.*
- Há sujeito nas orações introduzidas por esse verbo? *Não, são orações sem sujeito, pois o verbo haver, quando tem o sentido de "existir", é impessoal.*
- Logo, há alguém que execute a ação de **haver**? *Não.*

2. Observe os verbos da 3ª estrofe do poema.

- Eles são pessoais ou impessoais? Se forem pessoais, indique o sujeito de cada um deles. *São pessoais. O sujeito de cada uma das formas verbais é eu.*
- Logo, há alguém que execute a ação expressa pelos verbos? *Sim.*

3. Na 1ª e na 2ª estrofes, o eu lírico menciona uma série de elementos que estão à sua volta: torneira, relógio, candelabro, etc. Observe o vínculo estabelecido entre esses elementos e seus atributos (qualidades, características). Há lógica nesse vínculo? Justifique sua resposta com exemplos do texto. *Não, pois os vínculos estão trocados, por exemplo, o boticário vai para a guerra e o soldado vende remédios.*

4. Observe, agora, a 3ª estrofe e o título do poema.

- Como o eu lírico se sente num mundo como esse? Justifique sua resposta com elementos do texto. *Sente-se sobremodo contraditório, em conflito, pois se veste pelo avesso, rouba sapatos mas anda descalço, furta chapéu e vai descoberto.*
- O título do poema é coerente com o conteúdo? Por quê? *Sim, pois o eu lírico faz do trocadela de coisas coisas por outras, o poema é idêntico ao que digo no mundo está errado.*

44

As orações substantivas
NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO


Leia este poema, de Elias José:

Saudades

Tenho saudades de muitas coisas
do meu tempo de menininha:
sentar no colo do meu pai,
ninar boneca sem receios,
chorar de medo da morte da mãe,
sonhar com festa e bolo de aniversário,
cantar com os anjos na igreja,
ouvir as mágicas histórias de vovô,
brincar de pique, de corda e peteca,
acreditar em cegonhas, fadas e bruxas
e sobretudo no Papai Noel.

Será que quando for velhinha,
e já estiver caducando,
vou viver tudo de novo?

Filipe Rotta



(Cantigas de adolescer. São Paulo: Atual, 1992. p. 9.)

1. O poema apresenta duas partes e duas estrofes. Toda a 1ª estrofe é organizada em torno da oração constituída pelos dois primeiros versos. Nessa oração:
 - a) Qual é o sujeito? *eu (sujeito desinencial)*
 - b) Que função sintática desempenham os termos **saudades** e **de muitas coisas do meu tempo de menininha**? *saudades: objeto direto de tenho; de muitas coisas do meu tempo de menininha: complemento nominal*
2. Observe que as “coisas” mencionadas nos dois primeiros versos não são especificadas neles.
 - a) Que outros versos especificam as “coisas” de que o eu lírico tem saudades? *Os versos de 3 a 11.*
 - b) Divida em orações o trecho constituído por esses versos e classifique cada uma delas.
Cada um dos versos de 3 a 9 e os versos 10 e 11, juntos, são orações subordinadas substantivas afirmativas reduzidas de infinitivo.
3. Observe as “coisas” de que o eu lírico tem saudades.
 - a) Entre elas, há apenas “coisas” boas? Justifique sua resposta. *Não, há também momentos de choro, por causa do medo da morte da mãe.*
 - b) Que palavra pode resumir tudo aquilo de que o eu lírico tem saudades? *A palavra infância.*

28

As quatro atividades acima propostas partem do gênero literário – poema e enfatizam a gramática, pouco ou nada de respostas pessoais no sentido do aluno, criar, refletir, dar um novo sentido ao texto a partir de suas vivências, de seu entendimento de mundo. Fica claro nas atividades propostas pelo livro didático o quanto o ensino ainda é voltado para exercícios de reconhecimento e classificação gramatical. Seguindo com nossa análise, percebemos por meio do mapeamento dos gêneros mais usados no Ensino Fundamental, além do trabalho com poemas, o trabalho com o conto, com a crônica e com o mito.

O conto “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector, por exemplo, é apresentado no livro “Português Linguagens” para o 9º ano. A abordagem dada ao conto é voltada a compreensão e interpretação, com questionamentos que sugerem respostas pessoais, o que é significativo. Entretanto, é seguido de análise gramatical e, por fim, produção textual. Na maioria das vezes, nos livros didáticos analisados, o conto é pretexto para a compreensão e interpretação, para se trabalhar a gramática, enfim, nada voltado à leitura deleite. Isso acaba frustrando o aluno, que passa a ver o texto não como texto, mas como pretexto para a

realização de outras atividades. A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.49) enfatiza que deve haver uma relação entre literatura e leitor

Essa relação será construída através de práticas que privilegiem a leitura de obras na sala de aula e as conversas informais sobre as mesmas, em pequenos ou grandes grupos, onde haja espaço para se falar desinteressadamente sobre as leituras como se fala sobre um acontecimento que nos deu prazer.

Mais uma vez, o professor é peça fundamental. Ele é o mediador, é ele que vai conduzir as suas aulas. Por meio da linguagem, ele vai ensinar a própria linguagem, ele deve mediar a construção do conhecimento e não ser mero transmissor. Para isso, o professor terá de ter clareza quanto a sua concepção teórica. A Proposta Curricular (1998, p. 68) destaca, ainda, que “tem-se observado, em geral, que a formação de 1º e de 2º grau indica que o aluno é mais treinado para responder a estímulos previstos que orientado para compartilhar discussões que objetivem a resolução de problemas pensando. Ou seja, falta a mediação necessária”. Isso se aplica às atividades analisadas nos livros didáticos quando estas induzem o professor a pergunta e resposta.

De fato, são poucas atividades que levam para o debate e reflexão e que, assim, através disso, seja analisado e compreendido o uso da língua. É necessário compreender, não decorar, é necessário mediar e construir, não só transmitir. As respostas e soluções não são únicas e predeterminadas, elas são múltiplas e o desenvolvimento do ser humano é um processo sócio-histórico e “[...] é fazendo sentido que a linguagem opera sobre o sujeito, fornecendo-lhe uma imagem da história de sua sociedade”. (SANTA CATARINA, 1998, p. 55).

Ainda com base no livro didático “Português Linguagens”, verificamos a sugestão do trabalho com a crônica. Como já mencionamos, a crônica é um gênero narrativo, ela permite ao leitor conhecer uma abordagem mais abrangente dos fatos e apresenta temas do próprio cotidiano. Da mesma forma que o conto e o poema são trabalhados no livro “Português Linguagens”, a crônica também é. O texto apresentado em um dos capítulos do livro do 8º ano, denominado crônica, passa pela compreensão e interpretação, por meio de passagens do texto ocorre o ensino da gramática e, por fim, há sugestão de uma produção textual.

No 7ª ano, o mito é ensinado. O mito é uma narrativa que explica fatos e fenômenos que não possuem explicação lógica e que fazem parte de um povo e sua cultura. O trabalho com esse gênero deveria propiciar um conhecimento de novas culturas, de o aluno ter possibilidade de conhecer e ter acesso a mitos e tradições de outros povos. Entretanto, o que é apresentado no livro didático resume-se ao mesmo processo dos outros gêneros literários contemplados, compreensão e interpretação, análise gramatical e produção textual. Nesse contexto enunciado acima, podemos dizer que:

[...] o conhecimento só faz sentido se implicar compreensão da realidade [...] O conhecimento tem de ser relevante, significativo; deve ser passível de transferência para outras situações; deve permitir a transformação; deve ser duradouro, estando basicamente disponível durante toda a vida para intervenção nos momentos oportunos. (SANTA CATARINA, 1998, p.88).

De modo geral, pode-se dizer, para concluir esta seção, que a proposta dos livros didáticos no que se refere ao texto literário enfatiza a gramática. Tanto nos contos analisados, poemas, crônicas e mitos mencionados nos manuais didáticos, percebe-se uma tentativa de mudança, pois o texto está sendo mais abordado, mas essa abordagem ainda traduz uma abordagem tradicionalista gramatical. Faz-se necessário conceber o texto como fonte de leitura:

[...] um trabalho com Literatura que seja coletivo, interativo, mediado pelo professor [...] Feiras de livros, varais literários, recitais, mostras de arte que contemplem obras literárias representadas através de alegorias, de coreografias e de teatro, organização de grupos contadores de história são excelentes motivadores de leituras. Para desenvolver esse trabalho, é preciso garimpar com os alunos, seguir veios, cursos, entrelaços previstos, outros apontados de surpresa, recebidos com espanto, mas sem susto. Dessa forma se estabelece com o universo literário uma relação prazerosa e permanente. (SANTA CATARINA, 1998, p. 49-50)

Nesse enfoque, é necessária uma mudança urgente no trabalho com o gênero literário, ele deve ter espaço no ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental porque tem a função de formar leitores competentes. A partir de seu estudo, é possível promover a interdisciplinaridade, em que se pode dialogar com outras áreas do conhecimento. Através da leitura dos textos literários, o aluno é levado a fazer comparações, a estabelecer relações entre uma época e outra e entender, assim, um longo processo histórico e cultural. Nessa perspectiva, Carvalho (2014, p.102) afirma que:

A literatura é uma espécie de vários mundos [...] No Ensino Fundamental essa base é imprescindível. O aluno ao se familiarizar com a estrutura narrativa, começa a perceber as diferenças entre os textos, a construir sentidos e estabelecer pontes para o diálogo incessante que a literatura mantém com as formas do mundo e suas próprias formas.

Ainda segundo essa autora, é necessário abordar o texto literário além de seus elementos estruturais. O texto só terá sentido se houver uma reflexão sobre a narrativa. O aluno deve ser levado a conhecer a linguagem que os gêneros literários oferecem e que não é a de seu cotidiano, por isso muitas vezes considera difícil. Essa dificuldade encontrada, aos poucos ajuda a construir sentidos que se relacionam ora com um, ora com outro texto e, assim, formam-se leitores competentes que compreendem o que leem e conseguem fazer relações com a história ao longo do tempo.

Considerações finais

Apresentamos, neste trabalho, os resultados de uma pesquisa em que mostramos quais são os gêneros textuais mais frequentemente usados e, em especial, qual é o espaço do texto literário no Ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Santa Catarina. Tomamos como base os Planejamentos Anuais dos professores e os manuais didáticos analisados à luz dos documentos oficiais que regem a educação catarinense, bem como os pressupostos teóricos de alguns autores que propõem o ensino de Língua Portuguesa voltado ao uso concreto da língua através do domínio do texto e do discurso e defendem o trabalho com o texto literário como literário e não como pretexto para outras atividades ainda no Ensino Fundamental.

Ao finalizar este trabalho, podemos afirmar com base nos estudos realizados, que é por meio da leitura que o ser humano desenvolve suas habilidades, constrói sentidos e forma-se um leitor competente. Infelizmente, o trabalho com o texto literário não tem espaço privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. O trabalho com o texto literário deveria despertar no leitor o gosto pela leitura, entretanto, o que vemos é a falta ou até mesmo a inexistência de um espaço para o trabalho com o texto literário com enfoque literário, sendo ele, utilizado como pretexto, especialmente, para o ensino da gramática. Dessa forma, percebe-se no livro didático, uma contradição muito evidente, em que os autores anunciam uma concepção de acordo com os documentos oficiais, mas que, é totalmente contrária nas atividades propostas.

Dessa forma, ao trabalhar o texto como pretexto, marca-se a filiação ao ensino de base gramatical. Em um contexto mais amplo, as propostas de ensino da língua apresentadas nos manuais didáticos e nos Planejamentos Anuais dos professores aqui analisados, não procuram alterar o enfoque tradicional dado à gramática, voltando-se quase exclusivamente à classificação gramatical. Além disso, mesmo havendo a inclusão de outros gêneros para o estudo, estes são insuficientes, o que vai ao encontro do que preconiza a Proposta Curricular de Santa Catarina, quando enfatiza que se deve procurar abordar o maior número de gêneros no ensino, uma vez que todo discurso enquadra-se em um gênero. Por meio de nossa análise, percebemos que é o livro didático que determina quais gêneros serão usados e trabalhados nas aulas de LP.

Sendo assim, o professor será o responsável por transformar suas aulas, podendo seguir as propostas do livro didático ou, dependendo de sua formação, trabalhar o texto

literário como literário e não como pretexto para o desenvolvimento de outras atividades. Com certeza, dessa forma, haverá o interesse dos alunos pela leitura literária. Destituir-se-á, assim, o enfoque gramatical dado ao texto literário, uma vez que outros textos podem servir de base para a devida análise. A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 44) ressalta que “os momentos de produções literárias e de leituras de obras devem ser privilegiadamente contempladas nas escolas cuja estrutura organizacional precisa ser revista”. Faz-se necessário que, no momento de organização do trabalho escolar, sejam incluídas leituras de textos literários, e o professor deve buscá-los e apresentá-los de forma a despertar no aluno o interesse e o gosto pela leitura.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. *Interdisciplinar*. v. 6, n. 6, p. 33-56, jul/dez 2008.
- BRANDÃO, Helenea Nagamine. Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: 1997. 144 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*, 6º, 7º, 8º, 9º ano: Língua Portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- FERNÁNDEZ, Gretel Eres. (coord). *Gêneros textuais e produção escrita: teorias e práticas nas aula de espanhol como língua estrangeira*. São Paulo: IBEP, 2012.
- GERALDI, João Wanderley; SILVA Lilian Lopes Martim da; FIAD, Raquel Salek. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. *Delta*. v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.
- MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). *Gêneros textuais*. Bauru, SP: Edusc, 2002.
- RIOLFI, Claudia. et al. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005.
- _____, Secretaria de Estado da Educação e do desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação infantil, Ensino fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares*. Florianópolis: Cogen, 1998. p.42-91.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos da pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia*: Ponto & Contraponto. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

ABSTRACT: According to our studies some differences were noticed about the Portuguese Language Teaching, the first language, on the curriculum in the Proposta Curricular de Santa Catarina State. This difference is related to the name of the subject. While in Elementary School it's called Portuguese Language, in Secondary School it is named Portuguese Language and Literature. On the paper we present and discuss the reasons for that difference and the impacts for the Literature Teaching. Apparently that distinction suggests there's no place to approach Literature in Elementary School. Is that just a question related to the name of the subject which does not influence in the syllabus or is that the exclusion of the Literature teaching in the last years in Elementary School? The analysis is based on the Proposta Curricular de Santa Catarina, the annual planning of the sixth, seventh, eighth and ninth grade and the textbooks used in class. It was possible to notice the most used textual genders and especially the place for the Literary text on Portuguese Language Teaching in the last years of Elementary School in Santa Catarina State. Through the analysis it's possible to conclude that the literary text is not used with the properly emphasis. This means, it's not used in the classes to develop the pleasure for reading or the pleasure for the language for example. What really happens is the use of the literary text as an excuse for the grammar teaching. In other words, the Portuguese Language is taught based on the grammar teaching.

KEY WORDS: Portuguese Language Teaching; School Curriculum; Reading; Literary Text; Proposta Curricular de Santa Catarina.